



**Universidade de Brasília-UnB
Faculdade de Planaltina-FUP
Graduação em Licenciatura em Educação do Campo-LEdoC**

O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA ESCOLA DO CAMPO: Uma
experiência do Colégio Estadual Vale da Esperança

Cláudia Horrana Alves Xavier

Brasília
2018

Claudia Horrana Alves Xavier

O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA ESCOLA DO CAMPO: Uma
experiência do Colégio Estadual Vale da Esperança

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção ao título de licenciada em Educação do Campo, com habilitação na Área de Linguagens.

Orientador: Prof. Ms. Felipe Canova Gonçalves

Brasília
2018

CLAUDIA HERRANA ALVES XAVIER

O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA ESCOLA DO CAMPO: Uma
experiência do Colégio Estadual Vale da Esperança

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Felipe Canova Gonçalves - (Orientador)
Faculdade UnB Planaltina – FUP/UnB

Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas (Examinador)
Faculdade UnB Planaltina – FUP/UnB

Prof. Dr^a. Maria Osanette de Medeiros (Examinadora)
Faculdade UnB Planaltina – FUP/UnB

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me ajudaram ao longo desta caminhada seja de forma direta ou indireta.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esse TCC às seguintes pessoas: minha mãe Leila Alves Antonio, meu pai Claudio Jose Gomes Xavier, meus irmãos Kethelyn Horrana Alves Xavier, Stephanie Lorrany Alves Xavier e Breno Kaique Alves Xavier e minha filha Laura Gomes Xavier.

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha família e amigos. Especialmente, meus pais que sempre me apoiaram com tudo que eu precisava durante a minha vida e meus irmãos por me ouvirem em momentos difíceis e sempre estarem do meu lado. Os meus tios, em particular minha tia de coração Rita de Cássia, que me proporcionaram muitos momentos felizes e sempre me incentivaram a prosseguir independentemente das situações difíceis. Um agradecimento especial a meus avós paternos que são meus exemplos de vida determinação e luta.

Aos meus amigos que conheci durante esses seis anos de curso, que me ajudaram a ser uma pessoa melhor. Agradeço pelo amor, incentivo, força e apoio incondicional principalmente quando se tratava da minha filha. Claro que não posso esquecer-me de agradecer a equipe da ciranda que sempre cuidou com tanto carinho da minha pequena. Sei que não teria forças o suficiente para concluir esse curso sozinha, hoje minha filha está com quatro anos e eu me formando graças a Deus e a todos essas pessoas maravilhosas que fazem parte da minha vida.

Aos Professores da LEdoC e a escola do Vale da Esperança, eu agradeço com todo meu coração aos que contribuíram para elaboração deste trabalho e que me proporcionaram a oportunidade de possuir um ensino superior. Sou muito grata pela paciência e dedicação das e dos educadores que tive a honra de dividir a sala de aula. Ensinarão-me não somente o conteúdo, mas também me ajudaram a ser uma pessoa mais forte e determinada. Ao meu orientador Felipe Canova agradeço por todo apoio e paciência ao longo da elaboração do meu projeto final.

RESUMO

O presente projeto de pesquisa visa problematizar as práticas pedagógicas no ensino de artes da Educação do Campo a partir das linguagens do teatro e das artes plásticas, bem como aprofundar nos conceitos da Educação Artística e sua contribuição para a emancipação humana. Tem como objetivo geral identificar as possibilidades do ensino das linguagens artísticas no Colégio Estadual Vale da Esperança em conjunto com as educadoras e os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação, utilizando também categorias do materialismo histórico-dialético como a práxis, e como técnicas de pesquisa para a geração de dados a registro em diário de campo, a roda de conversa e a elaboração de redações pelos estudantes, posteriormente sistematizadas na análise de dados.

Palavras-chave: Linguagens Artísticas. Educação Artística. Educação do Campo. Teatro. Artes Plásticas.

ABSTRACT

The present research project aims to problematize the pedagogical practices in the teaching of arts of the field education from the languages of theater and visual arts, as well as to deepen in the concepts of Arts Education and its contribution to human emancipation. Its general objective is to identify the possibilities of the teaching of artistic languages in Vale da Esperança State College, together with the educators and students of Elementary and Middle School. The research had as methodology the action research, also using categories of historical-dialectical materialism as praxis, and as research techniques for the generation of data the recording in field diary, the talk wheel and writing essays by the students, later systematized in data analysis.

Keywords: Artistic Languages. Artistic Education. Educação do Campo. Theater. Visual Arts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 08
MEMORIAL ACADÊMICO	p. 13
CAPÍTULO 1 - ASSENTAMENTO VALE DA ESPERANÇA: Lutas e conquistas	p. 16
1.1 - Assentamento Vale da Esperança e a luta pela terra	p. 16
1.2 - O Colégio Estadual Vale da Esperança e a luta pela educação	p. 19
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	p. 24
2.1 - A Educação do Campo	p. 24
2.2 - A Licenciatura em Educação do Campo e a formação de docentes para transformar as escolas do campo	p. 27
2.3 - Educação Artística na concepção da Educação do Campo	p. 31
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	p. 37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 48

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso voltou-se à sistematização de uma experiência no ensino de artes, com enfoque nas linguagens artísticas do teatro e das artes plásticas, realizada durante nosso estágio docente no Colégio Estadual Vale da Esperança, localizado no município de Formosa, Goiás.

Para que a pesquisa seja significativa para outras educadoras e educadores, preciso situar da posição na qual pretendo pesquisar. O curso de Licenciatura em Educação do Campo proporcionou-me entrar no nível superior, e, portanto, assumo meu interesse em contribuir na pesquisa das linguagens artísticas para a Educação do Campo.

A Educação do Campo no Brasil se constitui enquanto política pública a partir das lutas dos Movimentos Sociais com os povos do campo em busca de seus direitos. São vários os desafios a serem superados nessa construção histórica da luta por uma educação que valoriza a vida do camponês. Neste sentido, a Educação do Campo busca uma prática educativa capaz de contribuir para a transformação da estrutura da escola, pensando na formação dos sujeitos do campo, que possam transformar o lugar onde vive, e assim lutar por uma transformação social.

São várias as estratégias metodológicas na Educação do Campo, que se constituem enquanto categorias capazes de transformar a estrutura da escola do campo. Podemos observar que são criadas matrizes formativas para as escolas do campo tais como: o trabalho como princípio educativo, auto-organização dos estudantes, autogestão, o currículo de forma geral ligando-se com a vida. Mas, o que temos observado também é que ainda são poucas produções teóricas no campo das linguagens artísticas.

No Brasil, o contexto político, social e econômico é outro, porém, para superação dos conteúdos verbalistas da escola tradicional, a Educação do Campo tem uma vasta experiência, não só nos cursos superiores, como também nas escolas da educação básica.

Alguns questionamentos que podemos abordar partem de como as linguagens artísticas podem contribuir para a formação política dos sujeitos que estão inseridos nas escolas do campo. Quais são essas diversas linguagens artísticas que estão no currículo das escolas do campo? Como a experiência a ser realizada no Colégio Estadual Vale da Esperança pode contribuir para a mudança das práticas pedagógicas dos educadores e educadoras da área de linguagens? Considerando que uma das lutas da Educação do Campo é a transformação da forma escolar, é possível que as linguagens artísticas podem contribuir para essa transformação da forma escolar?

Para tratar da Educação do Campo, não podemos deixar fora o debate sobre os dois modelos de desenvolvimento de campo que estão em disputa no Brasil. As lutas estão inseridas nas ruas, nos sindicatos, nos movimentos sociais, no campo e na cidade. A luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo também é pela produção de alimentos. Neste conflito, podemos destacar a produção camponesa com sua agricultura alternativa de matriz agroecológica, cultivando valores e lutando por terra com gente, e do outro lado o agronegócio com sua produção desenvolvida com produtos químicos, agrotóxicos, maquinário pesado e o campo sem gente. Para melhor compreender essa disputa, termos como Agricultura Alternativa e Agronegócio precisam ser analisados. Para compreender esses dois conceitos, recorreremos a Petersen (2012), Leite e Medeiros (2012).

As agriculturas alternativas são “definidas como sistemas sociotécnicos desenvolvidos em resposta a bloqueios sociais, econômicos e/ou ambientais encontrados na agricultura convencionalmente praticada em contexto histórico definido”. (PETERSEN, 2012, p.40). Por outro lado o agronegócio, segundo Leite e Medeiros (2012), a definição do termo inicia no âmbito do *marketing* e logo após ganha espaço nas universidades, na política, nos jornais e no senso comum da sociedade. Dentro desse conflito agrário outras lutas são inseridas como a educação.

Para Caldart (2012), a Educação do Campo relaciona diversas lutas, como o direito à educação, direito à terra, ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, à

liberdade do seu território entre outros. É nesse sentido que venho envolvendo-me cada vez mais com a luta pela Educação do Campo.

Meu envolvimento com o tema da pesquisa começa quando ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo e escolho para minha habilitação a área de linguagens. Sou neta de camponeses e sempre estive ligada com as lutas dos meus avós, assumindo algum tempo como professora, outros momentos como estagiária no Colégio Estadual Vale da Esperança e na Escola Municipal 15 de Julho, ambas escolas funcionando no mesmo prédio dentro do assentamento.

Como justificativa para o trabalho, entendemos que a Educação do Campo na perspectiva de uma educação emancipadora tem por objetivo formar sujeitos críticos que pensem numa sociedade mais justa, que tenham em seus princípios o trabalho socialmente útil, uma relação igualitária, e o socialismo como sua base política. Sujeitos que possam olhar e compreender o campo não como o atrasado, mas como o lugar onde vivem e produzem suas próprias culturas, sua soberania alimentar, seus valores e sua compreensão de mundo.

Para Machado (2014), o Colégio Estadual Vale da Esperança, em suas práticas pedagógicas, se aproxima das matrizes formativas em Educação do Campo. Nesse sentido a autora observa fortes práticas pedagógicas voltadas aos princípios da superação da forma escolar atual.

São várias as pesquisas no Colégio Estadual Vale da Esperança, mas nenhuma aborda a questão das linguagens artísticas. Podemos observar a necessidade de apontar a arte como uma ferramenta que faz parte da luta da Educação do Campo para a superação da escola verbalista e a construção de sujeitos críticos.

Para Menegat (2015), as ideias dominantes estão presentes também na arte, e precisamos superar a ideia de restringir o problema da arte ao acesso e a produção artística individual. Com o objetivo de produzir as diferentes formas de arte para a emancipação humana, o autor ainda aborda a ideia dominante de arte que

não é para ser emancipadora, pois se assim for, terá que constituir outra ordem social.

Como objetivo geral da pesquisa, nossa proposta foi identificar as possibilidades que as Linguagens Artísticas podem contribuir para a emancipação dos sujeitos que estão inseridos nas escolas do campo e como a arte poderá ser instrumento da formação política desses sujeitos. Como objetivos específicos, elencamos: realizar estudos de Educação Artística com os estudantes do Colégio Estadual Vale da Esperança; apresentar movimentos artísticos como o Teatro do Oprimido na perspectiva da construção crítica dos sujeitos da pesquisa.

Enquanto perspectiva de método de pesquisa, assumimos o Materialismo Histórico Dialético (MHD) associado à pesquisa-ação. O MHD consiste em situar e compreender os fenômenos sociais em sua complexidade de plenitude da produção e reprodução. Busca investigar a partir de um fragmento da realidade para compreender a totalidade. Na interpretação de Netto (2011), o método de Marx para a pesquisa, necessariamente deve ir além da aparência, é preciso compreender a essência e interpretá-la. O objetivo do pesquisador então vai além da aparência fenomênica, imediata e empírica por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (NETTO, 2011, p 22)

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa que, de acordo com Creswell (2010) é um tipo de pesquisa que requer interpretação e o pesquisador está diretamente envolvido em uma experiência sustentada de total intensidade com os sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, com os participantes.

Como parte da metodologia da pesquisa social, utilizamos a pesquisa-ação. Conforme Michel Thiollent, a pesquisa-ação se define como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão

envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1996. p. 14)

Essa pesquisa compreende a construção de ações artísticas no Colégio Estadual Vale da Esperança, tais como o teatro e o grafite. A Unidade Escolar localiza-se no município de Formosa, Goiás no Assentamento Vale da Esperança, e atende as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Atualmente conta com nove professores, nove salas de aula e um grupo gestor composto por uma gestora, três coordenadores e uma secretária.

Para o registro desse processo de pesquisa contamos com diário de campo para sistematizar cada ação desenvolvida nesse processo da pesquisa. E após a realização das ações a análise do conteúdo apontamos o materialismo histórico-dialético, obedecendo a cronologia até a materialização da pesquisa.

MEMORIAL ACADÊMICO

"Caminhar não é fácil, a sociedade se move pelo confronto de forças, não pelo bom senso, pela caridade e pela justiça. Não basta consumir cultura, é necessário produzi-la, não basta gozar arte, é necessário ser artista, não basta produzir ideias é necessário transformá-las em atos sociais concretos e continuados, porque nós entendemos que arte e cultura são formas de combate tão importantes como a ocupação de terras improdutivas e organização política solidárias. Sonho com o dia em que no Brasil inteiro e no mundo haverá em cada cidade, em cada povoado, em cada vilarejo um ponto de cultura, onde a cidadania possa criar e expressar a sua arte, afim de compreender melhor a realidade que deve transformá-la. Nesse dia finalmente terá nascido a democracia. Ser cidadão meus companheiros, não é viver em sociedade, é transformar a sociedade em que se vive, com a cabeça nas alturas, os pés no chão e mãos à obra."

Augusto Boal

Meu nome é Cláudia Horrana Alves Xavier, tenho 26 anos de idade. Meus pais se chamam Cláudio José Gomes Xavier e Leila Alves Antônio, tenho três irmãos, sendo duas mulheres e um homem, fui criada pelos meus pais na cidade de Formosa, Goiás, em uma casa nos fundos do lote dos meus avós paternos. Minha infância foi simples, mas sem dúvida também muito feliz.

Meus avós não moravam na casa que eles tinham na cidade porque residam no Assentamento Vale da Esperança, situado aproximadamente 76 km do município. Minha família sempre ia visita-los no acampamento (período inicial) e posteriormente no assentamento. Sem dúvida, nós crianças, adorávamos aquele lugar, apesar das poucas condições que tinham. Meus primos e eu sempre estávamos juntos, brincando no quintal com meus avós.

No ano de 2012, fiquei sabendo do vestibular da Licenciatura em Educação do Campo. A princípio não ia fazer por achar que não era capaz de passar, sentimento a qual se reflete meu processo de alfabetização, pois não tive uma alfabetização que me preparasse para me sentir segura em cursar uma Universidade Federal. Meu primo estava fazendo o curso junto com a minha tia, conversei com os dois sobre o assunto e decidi fazer o vestibular. Consegui passar,

quando passei não acreditei, fiquei muito feliz e com muitas expectativas. No primeiro semestre, cheguei na etapa e me deparei com muitas pessoas tendo que viver no mesmo espaço, no qual eu não tinha costume, fiquei um pouco pensativa se realmente era aquilo que eu queria.

O curso, por ser em alternância, possibilitou continuar meus estudos, isso significa que eu ficava um período na universidade estudando e outro na comunidade. Não foi muito fácil, inclusive tive que trancar no terceiro semestre para trabalhar. Em 2014, no segundo semestre do ano, voltei a estudar, estava em licença maternidade e aproveitei a oportunidade para prosseguir com o curso, o que não foi muito fácil pois com uma criança dentro da sala de aula dificulta bastante o aprendizado. Minha filha com 45 dias e eu já estava dentro da universidade. Muitas vezes me sentia privilegiada, pois sabia que muitas mães não teriam essa oportunidade, o que me deu forças para continuar.

Com 11 meses minha filha foi para Ciranda Infantil da LEdoC, período que facilitou bastante meu desempenho na sala de aula. Durante o curso me identifiquei muito nas disciplinas de Teatro e Artes Plásticas. Fiz meus estágios focada nestas disciplinas, pois sei que se eu tivesse a oportunidade de ter tido essas disciplinas na minha adolescência não seria tão fechada. E muitas vezes insegura, por que faltou-me orientação para me sentir segura, capaz e principalmente com minha própria opinião, o que pode ser mudado com o trabalho em artes.

As finalidades das atividades propostas pelos professores Felipe Canova e Rafael Villas Bôas foram, no meu entender, de caráter estético-político já que refletiram problemas sociais contidos na comunidade através de representações artísticas, como o painel pintado pela Turma 7 e os jogos teatrais, por exemplo. Isso me levantou perguntas como: Qual o papel da arte? Se a arte pode vir a ser um mecanismo de transformação social? Qual o acesso das classes populares no consumo e produção de arte? Entre os temas abordados foi que pude refletir através dessa experiência. Apareceu a necessidade de empoderamento feminino frente aos padrões de beleza impostos pelos meios de comunicação de massa e ao machismo estrutural da nossa sociedade, e que, a construção do painel e os jogos teatrais vieram a contribuir na discussão problematizadora desses temas.

Outro ponto que vale abordar foi a aptidão por parte dos alunos, não todos, mas um número significativo nas atividades artísticas, e revelou que, diante de alguns estímulos, muitos estudantes saíram do papel passivo de espectador para o de protagonista na construção artística. Destaco também que essas atividades tiveram um envolvimento significativo por parte dos estudantes, o que atribuo aos temas fizeram parte do nosso cotidiano, ao estímulo das educadoras e as atividades serem teóricas e práticas ao ar livre, demonstrando assim, que a educação é tarefa da arte também, e que o espaço da educação é amplo. E é nesse intuito que conduzi esse Trabalho de Conclusão de Curso, centrado na reflexão sobre minha experiência em Artes na escola do Assentamento Vale da Esperança.

CAPÍTULO 1 - ASSENTAMENTO VALE DA ESPERANÇA: Lutas e conquistas

Este capítulo trata de dois pontos importantes, a luta pela terra e a luta pela educação em um território específico, o Assentamento Vale da Esperança, localizado em Formosa - Goiás. Optamos por sessões separadas para tratar desses dois importantes assuntos, e a escrita baseou-se em pesquisas já realizadas anteriormente como as pesquisas monográficas de Agmar Monteiro Costa Melo (2014), Cristina Pereira Batista (2013), pesquisas de Mestrado de Pedro Henrique Gomes Xavier (2016) e tese de doutorado de Marco Antonio Baratto Ribeiro da Silva (2017).

1.1 - Assentamento Vale da Esperança e a luta pela terra

A luta pela terra é um marco histórico no Brasil e para tratar desta luta, devemos tratar os dois modelos de campo que disputam a terra, a cultura, os modos de produção, a educação, entre outros. De um lado, atualmente, temos a agricultura camponesa e de outro, o agronegócio. A agricultura camponesa ou campesina, trata da terra como o lugar de viver em família, de cultivar seus alimentos, seus sonhos, suas culturas, já o agronegócio vê a terra como o lugar de produzir o lucro, lugar sem gente, sem biodiversidade, preenchido com seus monocultivos.

As disputas do modelo de campo brasileiro se dão nas mídias, nas escolas, enfim, em toda sociedade. Como exemplos dessa disputa no âmbito da comunicação e da cultura, podemos destacar as propagandas do “Agro é pop” recentemente veiculadas pela Rede Globo, as cartilhas disponibilizadas nas escolas através de concursos de redação de empresas do agronegócio, a disputa por créditos e políticas públicas.

Neste campo de disputa que surge o Assentamento Vale da Esperança, como vemos nas pesquisas feitas por Xavier (2016), Batista (2013), Silva (2017) e Costa (2018) e no próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, que tratam das tensões da luta pela terra no assentamento.

Para os autores supracitados acima, a luta no assentamento surge na data do dia 15 de julho de 1996, momento em que o grupo do MST ocupou a fazenda,

construindo seu acampamento as margens do rio Ribeirão. Para Xavier (2016), o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais também acamparam junto ao grupo do MST formando assim, dois grupos. Um grupo ficou no início e o outro no final da fazenda.

No ano de 1996 a Propriedade Agropecuária Fazenda Vale da Esperança LTDA, entra no decreto de desapropriação para fins de Reforma Agrária pela Superintendência Regional do INCRA Goiás (SR-04). E foi ocupada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho de 1996. (COSTA, 2018, p. 37)

As pesquisas sistematizaram mais a luta organizada pelo MST, apontando que “durante o acampamento foi realizada a divisão de grupos, setores e comissões com tarefas e atribuições dentro do acampamento. Com isso, havia um grupo responsável pela segurança, pelas negociações, pela educação, pela saúde e outros.” (BATISTA, 2013, p. 23) Junto com a divisão de tarefas, Costa ressalta a organização das famílias como um elemento fundamental:

A organicidade interna das famílias eram por núcleos de até 15 famílias, cada núcleo tinham dois coordenadores, que formava a coordenação geral do acampamento. Também eram formados os setores e equipes representados por um membro de cada núcleo. Equipes: infraestrutura, segurança, alimentação, limpeza, Educação, saúde, produção e frente de massa. Essas equipes reuniam de acordo com as necessidades, e discutiam os problemas e encaminhavam as soluções ou não para a coordenação geral do acampamento que tomava conhecimento e encaminhava as decisões em ato de assembleia geral. (COSTA, 2018, p. 40)

Como podemos notar a luta pela permanência no acampamento envolvia toda uma pedagogia do movimento, essa na qual, forma os sujeitos dentro de uma coletividade. No Assentamento Vale da Esperança não foi diferente, os grupos eram organizado com objetivo de organização coletiva, que cada qual era responsável por uma tarefa.

A conquista pela terra não demorou muito, dentro de oito meses os sujeitos ali acampados já podiam gozar do seu lote, para plantar, construir sonhos, ter a terra como direito de vida, de cultura, de educação. A terra foi dividida pelo INCRA no ano de 1998.

Após oito meses de luta os trabalhadores/as obtiveram mais uma conquista a divisão das parcelas pelo trabalho dos acampados, e em seguida o sorteio das parcelas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, em 20 de Janeiro de 1998. A divisão das parcelas se deu num total de 178 parcelas, ou seja, 178 famílias assentadas, sobrando 52 como excedentes que posteriormente foram assentadas PA Virgilândia, município de Formosa - GO. (COSTA, 2018.p. 41)

Para consolidar a organização, os acampados constituíram associações, sendo registradas para garantir o acesso aos créditos, serem ouvidos, garantir assistência técnica, o que não aconteceu. Neste período de acampamento, organizados e regando os sonhos de ter um pedaço de terra para plantar e garantir a sobrevivência.

O acampamento persistiu por um período de dois anos e meio, mesmo com epidemias de doenças, os cooptadores, as divisões internas entre MST e STR. Até que 19/ 01/1998 o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) solicitou uma votação das chácaras que os associados das duas associações teriam direito. Então, assim ficou decidido que seriam 63%, no total de 112 das chácaras para o APRAVAC e 37%, no total de 66 chácaras para a APRAVALE nas terras da fazenda ocupada. [...] Hoje atualmente dividida em 178 parcelas na média de 20 hectares cada parcela. (BATISTA, 2014, pp. 23-24)

A organização do grupo acampado, apesar dos desafios enfrentados, continuou na transição de acampamento para assentamento, criando assim, duas cooperativas, devido terem dois grupos no mesmo terreno. Porém, as conquistas foram conjuntas, possibilitando assim, uma convivência tranquila.

A luta pela terra no assentamento Vale da Esperança foi um marco histórico pela luta do MST. “Mas o fato é que o MST se consolidou mesmo no Distrito Federal em 1994, de 7 a 11 de dezembro, quando realizado o 1º Encontro Estadual do MST, com 30 delegados, de forma representativa.” (SILVA, 2017, P. 135)

A luta pela terra não finda apenas na conquista dela, mas na garantia e permanência nela, para isso, os sujeitos organizados institucionalizaram a luta através de associações e cooperativas, como podemos destacar na pesquisa de Costa (2018):

Após a consolidação do assentamento começam a surgir também outras conquistas, e entidades organizativas, a seguir estão algumas delas:

APRAVAC: Associação dos Produtores Rurais do Vale da Conquista; funda em 05/03/1997. Com 112 sócios fundadores. Sua primeira diretoria foi composta com; Secretario geral Augusto Targino lima, vice secretario geral Edson Marques. Tesoureiro João Antônio do Nascimento, vice-tesoureiro Anésio Dias de Sousa. Secretario (a) Deusinha Pereira da Silva Assunção. Conselhos fiscais Eduardo Antônio Gonçalves, Jose Do Carmo Nunes, Rock Hudson Rodrigues de Assunção, Carlos Aristóteles da Conceição, Felipe Lacerda Lima.

APRAVALE: Associação dos Produtores Assentados no Projeto de Assentamento Vale da Esperança; fundada em 10/01/1997. Liga ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Formosa.

ASSESVE: Associação dos Empreendedores Solidários do Vale da Esperança

COOPERVAL: Cooperativa Mista do Vale da Esperança. Fundada em 10 de outubro de 2008. Começa com um pequeno grupo de trabalho com frutas ociosas, dependendo de um CNPJ surge ideia de montar a cooperativa, ideia que parte da pessoa de Omar Alves de Moura. O objetivo era trabalhar com apenas frutas de pomares, depois surge à ideia de trabalhar com frutas do cerrado. (COSTA, 2018, p. 46)

Como podemos observar, a luta pela terra não acaba na conquista, mas na sua permanência, garantindo o acesso à educação, à cultura, as formas de produções, assistência técnica e para isso, foi necessário institucionalizar a luta, e como sabemos a melhor maneira de assim fazer é com as associações e cooperativas.

Neste sentido, trataremos a seguir da luta pela educação no Assentamento Vale da Esperança. A luta pela terra no Vale da Esperança se confunde com a luta pela escolarização (usarei esse termo para garantir que a educação não se encontra somente na escola, mas em todo processo formativo, inclusive nos setores de trabalho do assentamento).

1.2- O Colégio Estadual Vale da Esperança e a luta pela educação

Para manter a família acampada e/ou assentada, os movimentos sociais do campo preocupam-se com a educação do camponês, preocupação essa que os

levou a construírem a política de educação do campo no Brasil (da alfabetização ao doutorado). A Educação do Campo surge no período de 1996 a 1998 com os congressos e encontros dos educadores do campo.

Para Xavier (2016) e Batista (2014), a luta pela educação no referido assentamento se deu juntamente com a luta pela terra. Para que as famílias pudessem permanecer acampadas, o setor de educação do assentamento organizou as famílias para matricular seus filhos em uma escola que ficava nas proximidades do acampamento.

Esse Grupo foi reivindicar o direito das crianças de estudarem em uma escola próxima ao acampamento. Solicitava-se ao poder público que a escola pudesse atender não só os filhos de vaqueiros e chacareiros da redondeza, mas também os filhos dos acampados que precisavam estudar e garantir a permanência da família na luta pela terra. Contudo, esse direito foi negado para as famílias, como afirma Sovi [sujeito da pesquisa de Xavier, 2016], uma das lideranças do acampamento.

Quando nós ocupamos, já tivemos uma barreira, a luta pela educação. No dia seguinte a gente foi na escolinha que era a escola rural aqui na fazenda Água Doce, onde funcionava multiseriado. Mas era só o Ensino Fundamental, imediatamente fomos conversar com a professora para matricular, e ela disse que não podia por ser sem-terra. Immediatamente tiramos uma comissão para conversar com o prefeito. (XAVIER, 2016. p 68)

Após o pedido de matrícula ser negado, a comissão foi garantir sala de aula no acampamento, na data de janeiro de 1999, houve a conquista da sala de aula numa casa dentro da fazenda e em março foi organizado um mutirão com os moradores para construir um galpão improvisado de madeira. (BATISTA, 2014) Essa luta garantiu atender as séries iniciais e segunda fase do fundamental no acampamento.

Para Xavier (2016), este momento de luta implicou várias reuniões, manifestações, tendo a facilidade pelo fato de o acampamento ser um espaço organizado de lutas e resistências. Para garantir a educação, a luta foi tão árdua como a feita para garantir a terra, e tão importante quanto. Como tratado acima, e aqui reafirmo, ter escola é garantir a permanência da família, uma vez que, sem escola a família não pode permanecer completa, tendo que migrar para cidade para garantir a escolarização dos filhos.

No trabalho de Xavier (2016) retrata que a luta pela educação se deu ao mesmo tempo pela luta da Educação do Campo, garantindo assim, uma forma pedagógica de lidar com os interesses da classe camponesa do acampamento. Para o autor ainda, a escola era organizada em setores de trabalho, como secretaria, ornamentação, infraestrutura, enfim, todo processo administrativo e pedagógico da escola. Dentro deste setor, as tomadas de decisões eram compartilhadas com os alunos, no sentido de criar a cultura de participação dos das tomadas de decisões.

Para Xavier (2016) a luta pela educação no Assentamento foi dividida em três momentos, o primeiro de 1996 até 2003, período esse que era a escola era gerida pela comunidade, organizada pelo MST. O outro período foi de 2004 até 2011, momento que os professores da escola são demitidos (todos contratos temporários) e quem assume a gestão da escola é uma professora, moradora da cidade de Formosa - GO. Professora que não participou, tão pouco conhecia a luta pela educação no território e, assim, organizou seu quadro de professores, todos vindo da cidade. Período este que desarticulou todos os esforços que envolviam a Educação do Campo. O terceiro período foi de 2011 até 2014, “momento em que a comunidade retorna para dentro da escola, com os professores da comunidade e grande parte de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo”. (XAVIER, 2016, p.76) Neste período a escola retorna com os princípios da Educação do Campo.

No período em que a escola do Assentamento Vale da Esperança foi gerida pelas educadoras da comunidade, foram trabalhadas as matrizes pedagógicas da Educação do Campo como: o Trabalho Coletivo; o Trabalho como Princípio Educativo; Auto-organização dos estudantes; os conteúdos ligados com a realidade; entre outras matrizes. Quando, em 2004, uma diretora da cidade assumiu a escola, ela passou então a ser desconstruída e a ter uma escola situada no assentamento, voltada para a educação rural, e não mais Educação do Campo. (XAVIER, 2016, p.74)

Estes princípios são retomados com os egressos da LEdoC assumindo a gestão e coordenação da escola. Digo retomados, devido o período de 1996 a 2004, que a escola, sob a gestão da professora Maria Santana, já trabalhava com essas matrizes. Esse momento de ter a escola nas mãos da comunidade, depois retirado da comunidade e voltado novamente, foi um período de conflitos na luta pela educação.

Para Batista (2014), esse processo de conflito inicia com a criação do Colégio Estadual Vale da Esperança, até então, eram salas anexas ao Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa, momento que cria juridicamente o Colégio Estadual vale da Esperança que, para Xavier (2016), a escola é retirada das mãos da comunidade.

Um processo de desconstrução dessa luta se deu em 2004, quando o Estado interferiu no processo da organização pedagógica da escola, desmobilizando todo o trabalho já realizado. Expulsou o coletivo de professores da escola, desconsiderando a comunidade e isolando a escola de todo o território camponês. (XAVIER, 2016, p. 72)

A luta pela educação não se deu apenas para garantir as salas de aula, mas garantir também uma educação voltada para atender as necessidades dos assentados. Neste sentido o grupo de professores trabalhavam de forma coletiva, cooperada, o conhecimento científico, ou seja, as disciplinas eram planejadas por área do conhecimento, superando assim a disciplinarização.

O grupo de professores assume o trabalho por área de conhecimento, na perspectiva do coletivo se apoiar e conduzir um processo pedagógico unindo os conteúdos às atividades que vão para além dos muros da escola. Fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, ligar os conteúdos com a cultura, com a arte, com o trabalho, com a produção dos estudantes. Nesta perspectiva, a escola assume o papel de superação da tradicional forma de pensar a escola. (XAVIER, 2016, p. 71)

A garantia pela educação voltada aos interesses da classe trabalhadora do campo teve seus retrocessos, como podemos notar logo abaixo, quando Xavier (2016) retrata em sua pesquisa, que foi do ano de 1996 até 2014, o movimento de avanço e retrocesso no trabalho com a Educação do Campo.

Ao longo dos 20 anos de história, no seu processo da luta, a educação no assentamento teve conquistas e outras vezes retrocessos. No período de acampamento, como vimos antes, essa organização e luta pela educação teve grandes avanços, como conquistar a escola dentro do acampamento, com professores do próprio acampamento e que estavam inseridos na luta do Movimento Sem Terra. (XAVIER, 2016, p. 72)

Para Xavier (2016), a escola tinha os princípios da Educação do Campo, tempo que trabalhava a lógica da educação como um espaço de formação para a transformação social, voltado aos interesses da classe trabalhadora e não ao interesse do mercado. O autor ainda aborda que em 2003, chegou uma nova direção vinda da cidade, essa ação teve como finalidade de acabar com o trabalho que a escola vinha desenvolvendo com os princípios da Educação do Campo.

Outro fator foi mudar a filosofia da escola, tornando assim, uma escola totalmente desligada da vida onde os estudantes estavam inseridos e assim distanciando os estudantes no processo educativo, criando uma cultura repressora por parte da nova direção que permaneceu durante um longo período. (BATISTA, 2014.p.29).

Hoje, podemos considerar a organização da escola de forma que houve avanço, muitos egressos da LEdoC atuam enquanto professores na escola, há uma prática pedagógica voltada às estruturas da Educação do Campo, muitos estudantes da LEdoC desenvolvem seus trabalhos na escola, considerando a luta pela educação, ainda podem avançar, mas considerando os interesses políticos do estado, torna-se muito difícil, mas podemos avaliar que a escola desenvolve seus projetos dentro de uma organização que trata os elementos do campesinato nos interesses pedagógicos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – A Educação do Campo

Hoje a realidade da educação nas comunidades campesinas tornou-se um desafio para intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. O que podemos observar nas escolas que atendem sujeitos do campo é uma reprodução ideológica e metodológica das escolas do meio urbano. Assim, autores que estudam sobre a Educação do Campo conceituam essas escolas inseridas no campo como escola rural. Uma escola que desvincula em suas matrizes formativas a vida do estudante, suas culturas e seus modos de produção.

Trabalhar de forma diferenciada a educação dos povos camponeses, articulando com a vida no campo, tornou-se um desafio para os educadores das escolas do campo que buscam inserir em sua organização pedagógica os princípios da Educação do Campo. É preciso mostrar a importância de se formar intelectualmente para combater o modelo produtivo existente no sistema capitalista e que é defendido por sua ideologia, assim como propor outro modo de produção com base agroecológica. Esse modelo de produção para o povo camponês está ligado ao trabalho desenvolvido na terra, na cultura, no seu modo de vida. A escola convencional é um lugar onde só se ensina as ciências desvinculadas com a realidade atual e essa forma de estudar nada tem a ver com o trabalho do camponês que integra seu conhecimento em sua vida.

Para pensar em uma escola que está nas comunidades campesinas que pretende a olhar para a vida dos sujeitos do campo como matrizes formativas, deve-se compreender uma educação voltada para os interesses desses sujeitos que historicamente lutam por terra, dignidade, educação, cultura entre outros direitos fundamentais para o povo do campo.

Nessa luta organizada pelos movimentos sociais do campo, surge a bandeira da Educação do Campo. A luta por Políticas Públicas que atendem aos interesses do campesinato, a luta por escolas, a luta por uma educação voltada para os

interesses dos sujeitos do campo, a luta por soberania alimentar, a luta por direitos fundamentais para viver no campo, do campo e transformar a realidade. Para que possamos avançar na compreensão da Educação do Campo é preciso entender os dois modelos de produção em disputa no campo brasileiro.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012. p. 159)

É fundamental pensar em mudanças estruturantes nas organizações sociais do campo, nas comunidades e na escola. A escola é um espaço em disputa e precisa ser assumida pelos sujeitos do campo. O Estado de fato deve se incumbir de proporcionar uma estrutura adequada para atender os sujeitos, deve ofertar os vários níveis de escolaridade, pois educação é um direito. Porém, essa escola do campo deve ter sua própria pedagogia, sua própria organização pedagógica. O educador do povo deve ser o povo e não o Estado como afirma Caldart (2012).

A Matriz Curricular proposta para as escolas do campo é unificada, sendo do meio rural ou urbano, tornando assim difícil o trabalho como princípio educativo, onde devemos levar os sujeitos do campo a compreender o meio em que vivem, respeitando o Meio Ambiente, correlacionando o trabalho e as lutas com o conteúdo ensinado na escola. Sabe-se que cada estudante tem sua particularidade, principalmente os estudantes do campo.

Essa Pedagogia adotada pelo Estado se contrapõe ao que Caldart (2012) relata sobre a práxis pedagógica que tem como objetivo projetar o futuro vinculando formação humana e produção material da existência, em um vínculo com diferenciadas formas de produção, com o trabalho associado livre, com valores e compromissos políticos, com lutas sociais que combatem toda uma contradição hegemônica.

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui a escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 325)

A forma que a escola atualmente se encontra está totalmente desligada da vivência do estudante e o estudante desligado da vivência da escola, cria conflitos entre o educador e o estudante, pois esses educadores trabalham de forma que o aluno é um mero espectador, sem chance de opinar e de construir juntamente com o coletivo pedagógico da escola os meios de trabalhar com o trabalho coletivo e auto-organização dos estudantes.

Para uma escola se contrapor a essa educação rural e construir uma educação voltada aos interesses dos sujeitos do campo, será preciso mexer na estrutura organizacional e pedagógica. Devemos levar em consideração que a educação é uma forte ferramenta para essa transformação social e que devemos estar cientes de que um projeto que forma pessoas críticas e organizadas para contrapor o modelo hegemônico é tão fundamental quanto os conteúdos, pois não devemos negar o conteúdo e também não devemos negar a construção de um ser crítico e que saiba lidar com o coletivo. Como Molina e Sá (2012) afirmam a intelectualidade deve estar em função da coletividade, formar intelectuais coletivos. E ainda retratam que a formação desses intelectuais dependerá da forma que a escola lida com o mundo do trabalho e as organizações políticas e culturais.

Para superar a escola rural para a escola do campo, devemos compreender o conflito agrário existente, os modelos de desenvolvimento rural em disputa. A Educação do Campo está ligada aos interesses dos sujeitos do campo, por outro lado, temos o agronegócio como o modelo de desenvolvimento tecnológico do campo.

2.2- A Licenciatura em Educação do Campo e a formação de docentes para transformar as escolas do campo

Para pensar qual intencionalidade deve nortear o curso, são feitos vários estudos teóricos com autores de visão transformadora para estruturar mecanismos de estudo e consolidação desse projeto. A escola comuna de Pistrak, sistematização da experiência construída nos primeiros anos da Revolução Soviética, foi uma literatura que foi lida e relida no âmbito dessa construção. A realidade das escolas rurais hoje presenciadas é a reprodução da escola urbana com seu objetivo de excluir e subordinar. Em contraponto a isso, a proposta da escola do campo tem uma visão mais universal, onde se torna uma ferramenta importantíssima para superar a alienação da forma de fazer educação pensando em uma transformação social.

(...) se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. (...) O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. (FREITAS apud MOLINA; SÁ, 2011, p.40)

A escola precisa estar ligada com a vida, a vida deve de fato nortear os espaços e as práticas educativas da escola. E quando tratamos de vida no campo estamos falando da produção familiar, do trabalho familiar, do trabalho coletivo, da cultura religiosa, dos costumes e hábitos tão particulares que precisam ser valorizado na escola e não ficar de fora dos conteúdos, das relações, do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos camponeses. Uma escola ligada com a vida social, buscando entender a realidade na qual está inserida e dela todas suas contradições, passamos a entender a importância de se ensinar e aprender a lutas sociais.

Ou seja, entender que a escola precisa estar vinculada com todas as lutas do campo e entender que os conteúdos científicos não devem ser aquém dos educandos e de sua vida. A Licenciatura em Educação do Campo cria espaços, práticas e estratégias de mudança da relação da escola do campo, pensa possibilidades de convergência dos três perfis para quais os professores das escolas do campo sairão formados do curso de graduação.

[...] preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; preparar para a gestão de processos educativos escolares e preparar também para a gestão de processos educativos comunitários. A articulação entre estes três perfis de formação se faz principalmente a partir da crítica aos tradicionais processos educativos escolares, e da consequente ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 42)

A Licenciatura em Educação do Campo é um experimento inovador e contra-hegemônico se comparado aos demais cursos de graduação. Um elemento fundamental para pensar nessa contra-hegemonia é ver que os trabalhadores do campo estão dentro das universidades, sendo seu público majoritariamente assentadas(os) da reforma agrária e quilombolas. A hegemonia em todo seu processo histórico sempre excluiu os trabalhadores do campo ao direito à educação básica, agora esses estão fazendo um curso superior. A garantia da entrada desse público é apenas um de muitos desafios que devem ser entendidos em um curso superior para o povo camponês. Outras questões emergem na práxis da Educação do Campo como entender a disputa do modelo de campo não se desvincula do processo educativo, assim, consolidando dentro da formação do sujeito do campo uma visão global do desafio a ser enfrentado, construindo consciência de classe, visão de mundo e se inserindo nas lutas dos movimentos sociais, nos trabalhos coletivos, nas organizações de suas comunidades entre outros.

A Licenciatura em Educação do Campo provoca outro desafio no movimento metodológico do curso que é trabalhar com a práxis (teoria-prática-teoria), onde os futuros educadores do campo não devem, de forma alguma, desvincular-se da sua comunidade para estudar, ou seja, não devem abandonar a família e o lugar de onde vive para fazer um curso superior. Como fazer com o

estudante que continua estudando e ainda morando em sua comunidade? Vários mecanismos são estudados e postos em prática, sendo um dos principais a pedagogia da alternância, que alterna a presença dos estudantes em tempo escola e tempo comunidade, nos seus territórios, com acompanhamento pedagógico e continuidade dos estudos.

Outro fator importante para o debate é qual área o educador será habilitado ao final da sua formação? Para entender isso, devemos observar o que queremos contrapor na educação capitalista. Um dos carros fortes do capitalismo para excluir e subordinar é a fragmentação das disciplinas, ou seja, separar as disciplinas por “caixinhas” do saber, totalmente desassociadas uma da outra. E para isso, a Licenciatura forma o professor do campo em áreas do conhecimento, usando a interdisciplinaridade. Ao trabalhar a interdisciplinaridade é uma forma de superar a fragmentação da disciplina, tornando assim, uma forma contra-hegemônica.

Tendo em vista essa organização curricular, o trabalho pedagógico interdisciplinar se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, provocando a realização de um processo permanente de formação dos docentes da universidade que atuam neste processo, tendo em vista a inexistência dessa prática na formação anterior dos mesmos. Por outro lado, trata-se também de uma exigência pedagógica, partindo-se do princípio de que os estudantes devem vivenciar na prática de seu processo formativo a mesma lógica com a qual espera-se que eles venham a atuar. Uma das principais características desta Licenciatura, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários. (MOLINA; SÁ, 2011, p.47-48)

Para tal formação é necessário entender as contradições encontradas no campo para relacionar com os estudos. Assim foi criado mecanismo de pesquisa pelos estudantes na sua comunidade, a Inserção Orientada na Comunidade e Inserção Orientada na Escola. A IOC (Inserção Orientada na Comunidade) e IOE (Inserção Orientada na Escola) implicam em uma porção de fatores da atuação dos estudantes na comunidade e na escola onde estão inseridos. São realizadas etapas de pesquisa ao longo do curso, nas quais o estudante observa, estuda e interfere na comunidade e na escola, integrando o currículo do curso nas atividades que acontecem na pesquisa realizada na comunidade e na escola. Todo o processo é

acompanhado pelos professores da universidade e baseado teoricamente nos conteúdos a serem aprendidos no curso, pois através da pesquisa pode-se trabalhar a práxis e ligar os conteúdos com a vida dos estudantes.

Entende-se a pesquisa como atividade estratégica articuladora do processo formativo, realizando a integração pedagógica das atividades de estudo e construção de conhecimento no curso. Desenvolve-se como um conjunto articulado de ações formativas que respondem à necessidade de costurar teoria-prática, articulando conhecimentos ao mesmo tempo em que realiza uma intervenção social. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 56)

Para materializar o curso e mantê-lo em andamento é um grande desafio para os idealizadores, pois lutam contra os entraves políticos, jurídicos, administrativos e ideológicos que se colocam contra a viabilização da proposta. Esses entraves devem ser assumidos coletivamente tanto pelos intelectuais da universidade, quanto pelos movimentos sociais do campo, pelos sujeitos que nele se inserem e pela sociedade, em um processo de reivindicação contínua. São vários os espaços de debate para a permanência de tal política de direitos. Um dos motivos pela criação do PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), que surge como um conjunto de ações articuladas de uma política de educação do campo, vinda do decreto nº. 7352, de 4 de novembro de 2010.

Entretanto é preciso ter presente algumas características diferenciais do momento em que começamos o movimento por uma Educação do Campo e o momento de hoje. A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome). Porém no seu surgimento, esteve mais forte contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural.

Esse movimento da Educação do Campo tem em seu bojo a formação humana desenvolvida nas lutas dos movimentos sócias do campo por terra para plantar e de educação para aprender. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324)

2.3 – Educação Artística na concepção da Educação do Campo

Como trabalhadoras(es) do campo, pouco conhecemos sobre a arte que trata dos temas agrários, bem como as experiências emancipadoras nas artes e o próprio legado estético da humanidade. É importante dizer também que alguns teóricos estudam a cultura do Movimento Social do Campo, o MST, contribuindo para a formação humana dos militantes e educadores. A luta do movimento vai além da luta pela terra e pela Reforma Agrária, passa pela perspectiva artística. No campo das artes, podemos notar o espaço de debate sobre a cultura, as artes, a literatura como uma ferramenta de luta para o movimento, neste sentido, não basta ter apenas o acesso à terra, mas o acesso à outros meios de produção cultural.

Já no contexto da discussão sobre a reforma agrária popular, a organização passou a olhar com mais atenção à necessidade da luta pelo domínio dos meios de produção e representação da realidade. Essa consciência em crescente imprime potencialmente um salto qualitativo no arranjo organizativo do movimento, na medida em que na negação da demanda pelo acesso aos bens culturais está a recusa da perspectiva de progresso da classe dominante, pautada pela promessa de inclusão de todos, porém apenas no universo do consumo. (CORRÊA et al, 2011, p.184-185)

Há uma política universal de inclusão das classes ditas “minorias”, porém, o que se compreende desta inclusão é o acesso das culturas transformadas em mercadorias. O acesso ao legado da humanidade nas artes é segregado, sendo acessível para apenas os detentores de recursos monetários, e, para quem não tem, o acesso à arte se dá via indústria cultural nos meios de comunicação de massa, muitas vezes também financiados pelo Estado.

Mas, conscientes da necessidade de lutar por um conhecimento que nos é sonegado, não deixamos de falar das práticas artísticas contra-hegemônicas no curso da Licenciatura em Educação do Campo. Entendemos essas práticas como categoria de luta e que movimenta ações transformadoras nas culturas das comunidades campesinas. A partir do curso surgiram vários grupos de teatro nas comunidades campesinas, sejam em assentamentos ou em comunidades quilombolas. Neste sentido, a população do campo deixa apenas de consumir o pouco do que sobra para produzir arte, saindo do marasmo da arte mercantilizada

pelos meios de comunicação, e assim, construindo outras relações dos povos com a arte. Villas Bôas aponta que

a terminologia “práticas artísticas” pressupõe que a arte seja compreendida como categoria de luta na ação dos sujeitos do campo, e a escolha da expressão visa à superação da visão da arte como o produto estético destituído de intencionalidade humana (...). O elemento de mediação entre arte e vida é, portanto, o trabalho, e não o talento de indivíduos vocacionados. (2016, p.282)

A experiência da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília é uma prova que o povo organizado em grupos artísticos podem fazer suas próprias artes, seja em teatro, em música, em murais/grafites, compreendendo a transformação social e elevando o nível de consciência através da arte. Essa experiência não se encontra apenas na licenciatura, mas também, nos movimentos sociais do campo, em especial o MST que produz sua própria cultura dialogando com a luta do movimento, sobretudo no trabalho do Coletivo de Cultura do MST. Para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em linguagens está em jogo dar uma intencionalidade a essa criação de grupos, mas não apenas isso. O foco amplia-se para a formação humana em conexão com a educação popular, problematizando a realidade e incidindo na luta social:

Como as experiências de trabalho com linguagens artísticas e a retomada dos métodos de alfabetização popular são contemporâneas do revigoramento da luta de classes no campo brasileiro, podemos considerar que a Área de Linguagens tem início no momento em que os movimentos sociais de massa organizados por trabalhadores rurais de diversos estados se organizam para retomar a luta pela reforma agrária, sobretudo nos últimos anos da década de 1970. (CORREIA, 2011, p. 186)

Na perspectiva da formação de professores, o curso pauta a compreensão do ensino das artes nas escolas do campo. Neste ideário, deve se contrapor a forma de ensinar artes das escolas urbanas, de forma apenas de olhar para o conteúdo muitas vezes repetitivo e pouco criativo, sem a conexão crítica necessária para gerar um olhar distanciado à sociedade. Outro ponto a discutir é a segregação que a mídia corrobora da arte com o camponês. O direito ao acesso as artes precisa ser reivindicado, pois as artes devem ser visto não como algo de entretenimento, e usar o tempo “ocioso” para tal, mas sim, compreender a arte como

ferramenta de luta, como instrumento para contribuir na superação da hegemonia, ou seja, como instrumento contra-hegemônico.

O fato de os movimentos sociais que lutam pela implementação e ampliação da proposta da Educação do Campo terem colocado em pauta a necessidade de refletir sobre como ensinar linguagens artísticas e português nas escolas do campo acontece num momento em que a percepção crítica sobre as consequências alienadoras do monopólio dos meios de comunicação de massa se avoluma em diversos segmentos de classe da sociedade brasileira. A passividade diante da ideologia dominante começa a gerar mal estar e despertar providências práticas. (CORRÊA et al, 2011, p.186)

Assim, a arte sai do campo da mercadoria e passa para o campo da luta. Todos podem produzir arte, todos devem ler literatura, todos devem ter acesso a leitura de telas, todos devem fazer teatro, assistir teatro e dialogar com as lutas. Para os autores, a massa consumidora é formada para a não-crítica aos padrões estéticos da representação da realidade hegemônicas, assim junto a outros fatores, sendo subalternos à ordem da classe dominante (CORRÊA et al, 2011).

A escola é um espaço da formação dos sujeitos, não apenas no âmbito cognitivo, mas a formação para a vida, para as lutas, a formação humana. Por essa razão que a classe dominante vem agindo fortemente nas escolas. Nas escolas do campo temos programas do agronegócio como *“agrinho”*, *“escola no campo”* de empresas como Syngenta entre outros, sendo assim, as empresas recentemente agrupadas no movimento *“Sou Agro”* trabalham diuturnamente na formação de nossas crianças, jovens e adultos camponeses, e para tal usam desenhos para concurso, produção de texto para concurso e influenciam diretamente na escola.

A luta dos educadores e educadoras do campo é a desconstrução desta ideologia de ensino de arte, para tal, o trabalho destes educadores é a estabelecer a relação da forma estética e social (CORRÊA et al, 2011), ancorados e ancoradas no materialismo histórico dialético, estabelecer uma relação das artes com a materialidade da vida, e não apenas no campo ficcional sem sentido para a luta dos povos do campo.

Um marco no ensino das linguagens artística nas escolas é a escolha das obras para o trabalho docente. Os professores, até mesmo pela própria formação,

fazem as escolhas pelo conteúdo, uma vez que parte do princípio da formação rasa das escolas, inclusive das escolas do campo. Essa formação não é dialética entre a estética e o conteúdo, mas sim, apenas para os conteúdos, que assim, devem dialogar com outros componentes curriculares da matriz.

A prática predominante do ensino de linguagens no aparelho escolar convencional corre pelo sentido inverso: as obras de diversas linguagens são selecionadas exclusivamente pelo conteúdo, ou seja, pelo que supostamente abordam, ignorando a dimensão formal, isto é, a questão de como tal conteúdo é abordado. Dessa maneira, a especificidade formativa e desideologizadora do estudo crítico das linguagens é soterrada, e o ensino de artes e de português é ofertado apenas como suporte para as outras áreas de conhecimento. (CORRÊA et al, 2011, p.188)

Analisar o ensino artístico nas escolas convencionais é nos deparar com as diferentes linguagens usadas apenas como um aporte para os conteúdos e as análises de obras ou a história da arte são deixadas de lado, por falta de tempo, excesso de conteúdo ou até mesmo pela formação dos professores. Não há, portanto, um estudo crítico, contextualizado e, sobretudo, um estudo artístico que não se limita em construção de cartazes e cartões para datas comemorativas.

Contrapondo esta ideia, o ensino artístico na concepção da Educação do Campo compreende o ensino como um bem cultural humanitário, um bem de consumo popular, de construção de identidade, de exposição/reflexão das contradições, um direito. Nesta construção, as experiências da classe trabalhadora seguem no caminho da arte não pelo lazer, mas pela luta, luta esta que nos garante todos os direitos que nos foram negados, e em tempos de hoje, garantir os direitos que já foram conquistados.

Grosso modo, há dois caminhos que se manifestam como predominantes nas metodologias de trabalho com artes nas escolas do campo. Aquele que se detém ao ensino do legado que a humanidade produziu no campo estético, considerando ser um direito dos sujeitos do campo e tomada de contato com tudo aquilo que lhes foi sonegado como direito ao conhecimento que nos permite a permanente construção de nosso senso de humanidade. E o caminho que reconhecer o valor da experiência vivenciada pelos trabalhadores do campo (VILLAS BÔAS, 2016, p. 285).

A Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em linguagens habilita o professor a trabalhar com a Língua e literatura e com as artes, neste sentido, a formação do educador do campo não limita apenas ao estudo teórico das artes, mas sim, a práxis, a relação entre teoria e prática. O ponto forte, avaliamos aqui, é que a prática não é algo distante da vivência dos sujeitos que estão se formando professores do campo, mas uma prática que parte da própria vida dos sujeitos, assim, possibilitando a relação da arte com a política, economia, com as demandas sociais e comunitárias e até com a relação de reconhecimento enquanto classe trabalhadora.

Na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB), com a experiência adquirida com as cinco turmas já formadas e mais quatro em andamento, avaliamos, a partir das atividades desenvolvidas em disciplinas como Mediação entre Forma Social e Forma Estética e Estética Política, que os estudantes que não são formados para reconhecer as dimensões da constituição forma das obras de diferentes linguagens não desenvolvem condições para reconhecer a dinâmica da ideologia – compreendida no sentido marxista como falsa consciência - , que opera como efeito político por meio da eficácia estética das obras. Em síntese: quem não vê forma não vê ideologia. (VILLAS BÔAS, 2016, p. 286)

Para Villas Bôas a própria Licenciatura em Educação do Campo como instrumento constituído pelos movimentos sociais e pela religiosidade, a partir da arte, envolve a mística, que para o autor é compreendida com a mais alta complexidade da produção cultural e política, experiência essa que parte da ressignificação das “formas estéticas, uma espécie de fusão das linguagens, reordenadas conforme as demandas da luta social.” (2016, p.287)

Sendo assim, não devemos perder de vista no trabalho artístico que vem sendo construído na Educação do Campo a reflexão do papel da arte e a cultura como produção humana. O que podemos perceber nesta perspectiva é que a cultura, e digo também a arte, foi negada historicamente à classe trabalhadora, e quando isso ocorre o sentido desse processo é a alienação desta classe.

Neste sentido, é necessário compreender a cultura como práxis, e para que possamos compreender melhor essa categoria, recorreremos Menegat (2015).

Os gregos, quando falavam em práxis referiam-se a uma atividade imbuída de uma intelecção, de uma intencionalidade reflexiva. A palavra práxis, em grego, significava justamente ações de indivíduos no interior da vida social, representando sempre essa junção de fazer uma atividade que já está pensada ou pensar uma atividade que foi ou será feita. (MENEGAT, 2015. p. 15)

Para desenvolver as linguagens artísticas, é necessário compreender que a produção material e imaterial da vida humana, é um trabalho feito pelo homem e para todos os homens, e não associar apenas à uma minoria. Entender o processo cultural e social com a arte nos ajuda analisar todo o processo de produção, e para pensar “como se dá o processo cultural, como se produz a cultura que vai dar lugar à arte no seu interior, como se processa a criação da arte dentro de uma sociedade” (MENEGAT, 2015. p. 18). Transformar o pensamento humano passa pelo desafio de compreender como a arte nos traz outras dimensões, dentre elas “a dimensão de uma projeção de mundo que é fundamental para o processo revolucionário” (MENEGAT, 2015. p. 32). Assim, construir uma sociedade mais justa, envolve a formação política estética dos sujeitos até a emancipação. Neste sentido, compreendemos que a produção artística deve estar diretamente relacionada com as ideias sociais dos sujeitos envolvidos, e consolidar um movimento artístico na Educação do Campo, e tão certo, nas escolas do campo é fundamental.

Como todas as sociedades são fundadas na divisão social do trabalho, marcadas por classes sociais distintas, a cultura também carregará este traço: dentro de uma sociedade, aquilo que é a cultura dominante, aquilo que é o processo dominante na produção de ideias e formas, é a cultura da classe dominante, daquela classe que detém os meios de produção, como também todos os meios de decisão política, do governo político da vida social. (MENEGAT, 2015. p. 19)

Para a superação desta sociedade capitalista, é necessário construir a revolução de agora, não podemos pensar na revolução apenas como uma ruptura do capital e compreender que cada ação é fundamental. Assim, educadores e educadoras das escolas do campo, devemos pensar nas linguagens artísticas como ferramenta para a constituição de sujeitos críticos e capazes de enfrentar a luta contra a opressão. E para os sujeitos do campo, a centralidade da luta é contra o modelo de campo que vem sendo desenvolvido pelo capital internacional financeiro.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas partes, sendo a primeira denominada de “Minhas percepções”, momento em que descrevo e narro o caminhar das oficinas, como desenvolveram as práticas pedagógicas, em que tempo e espaço, o diálogo dentro da pesquisa-ação; a segunda envolve a “Percepção dos estudantes”, em que trago as redações feitas após a conclusão das atividades, dialogando teoricamente com os autores que embasam este trabalho.

Antes de entrarmos nos dois tópicos acima citados, é importante lembrar que a luta de classes passa pela garantia dos direitos constitucionalmente conquistados, assim, a arte e a cultura é um direito que vem sendo debatidos por grupos que buscam e acreditam numa sociedade mais justa. Um desses grupos é o Coletivo Terra em Cena.

O Coletivo Terra em Cena é um Programa de Extensão da Universidade de Brasília, criado em 2011, que promove uma ação articulada entre as dimensões do ensino, extensão e pesquisa, no âmbito da linguagem teatral, em comunidades de acampamento, assentamento e no território quilombola dos Kalunga.

Para tanto, foi constituído um coletivo de formação e multiplicação, com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB e militantes de movimentos sociais que trabalham com teatro, que atuam nas áreas, coordenando as oficinas e o processo de montagem das peças e também como grupo de teatro da Faculdade UnB Planaltina. (ROCHA et al, 2016, p. 23)

Meu contato com o Coletivo Terra em Cena foi no curso da LEdoC, e a partir das aulas de teatro com o professor Rafael Villas Bôas e das aulas de artes com o professor e orientador Felipe Canova tive um encantamento com as possibilidades de lutas a partir da forma e do conteúdo artístico, da estrutura e da estética do teatro, das artes visuais, das esculturas, ora com jornais ao fabricar máscaras, ora com jogos do Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

Ao fazer a leitura dos escritos de Cecilia Boal e Augusto Boal e outros teóricos, bem como vivenciar as práticas das linguagens artísticas tive o despertar do olhar e a sensibilidade mais aguçada, que se somou à vontade de intervir em minha comunidade.

Neste sentido, após o encantamento e o compromisso de contribuir com a formação de outras pessoas, sem antes me deparar com as condições da vida, que não são as ideias, mas a que tenho para a sobrevivência, decidi realizar, concomitante com meu estágio, a pesquisa da minha monografia, que ocorreu no Colégio Estadual Vale da Esperança, com turmas do Ensino Fundamental e Médio. A linguagem apropriada neste capítulo será uma narrativa descritiva, constatando todo o trabalho realizado com estes estudantes, elencando o aprendizado adquirido na graduação, posto em prática com as condições existentes numa escola do campo.

A pesquisa desenvolveu-se no colégio a partir de um debate com os estudantes sobre o caminho metodológico das atividades artísticas. O caminho percorrido foi a identificação do interesse (por parte dos estudantes) pelas atividades artísticas, e a construção de um plano de trabalho. Após a identificação foi construído a partir da roda de conversa com os estudantes o plano de ação que abrangerá questões maiores que o plano de trabalho, tais como estudos de textos e posteriormente a implementação do plano de ação.

a) Minhas percepções

Nos dias 07 a 31 de agosto de 2017 foram realizadas no Colégio Estadual Vale da Esperança oficinas de artes cênicas (Teatro) e artes visuais (construção de grafite). As aulas de teatro foram realizadas na sala de aula e o grafite com pintura no muro da quadra de esporte da escola.

As oficinas foram realizadas nas turmas da 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, envolvendo aproximadamente 40 alunos. As oficinas foram realizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

Para iniciar as oficinas, apresentei-me como estagiária do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e como pesquisadora, assim, relacionei a necessidade do estágio com a pesquisa para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme consta no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) a entrega final de monografia.

Em primeiro momento, tive uma recepção tranquila da gestão da escola, que, por sua vez disponibilizou as aulas necessárias e um diálogo tranquilo com as professoras das disciplinas citadas acima. Devemos aqui registrar a receptividade dos estudantes, desde o primeiro momento em que fui apresentada a eles. No momento em que foi apresentado o plano de aula, sobre as artes cênicas e artes plásticas e que foi perguntando se já tinham contato com as artes em estudo, obtive como resposta que os professores da escola já tinham trabalhado com o teatro, porém, com o grafite foi nunca tinham tido contato antes.

Na primeira oficina foi realizado um debate com a turma sobre a importância do teatro, especificamente o Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, no qual pude observar o interesse dos estudantes com as técnicas e sua influência na formação dos sujeitos. Neste sentido, é importante compreender em poucas palavras no que consiste o Teatro do Oprimido:

A metodologia do Teatro do Oprimido consiste em um conjunto de exercícios e técnicas teatrais que objetivam desenvolver em todos, atores e não atores, a capacidade de se expressar a partir da linguagem teatral. Seu sistema de jogos constitui-se em um instrumento pedagógico de discussão de problemas sociais por meio do teatro. (ROCHA et al, 2015, p. 28)

O Teatro do Oprimido foi criado por Boal com o intuito para superar a mercantilização do teatro, e fazer teatro do povo para o povo e com o povo. Neste sentido, o teatro emerge como ferramenta de superação da opressão e reflexão crítica sobre a realidade, por meio de métodos como o teatro fórum, teatro invisível, entre outros.

Na segunda oficina foi realizado a leitura do texto “Histórico e metodologia do Teatro do Oprimido” de Augusto Boal. Após a leitura fizemos na terceira oficina alguns jogos teatrais, concomitante com explicação sobre as técnicas teatrais. Na quarta oficina, realizamos uma roda de conversa sobre os conceitos abordados no Teatro do Oprimido.

Em um segundo momento do planejamento das oficinas foi realizado um debate aprofundado sobre possíveis temas que poderíamos trabalhar no teatro,

elencando os problemas políticos, sociais e econômicos da comunidade (Assentamento Vale da Esperança). Os temas que surgiram no debate apresentando conflitos como a questão da água, desapropriação de terra e sobre o agronegócio. O tema que mais houve interesse dos estudantes foi sobre a presença da Syngenta na escola, uma multinacional do agronegócio que faz concursos pedagógicos com o intuito de incentivar o uso de agrotóxicos produzidos por ela nas parcelas do assentamento. Este tema se desdobrou nos jogos teatrais, onde os alunos debatiam os problemas do uso de “defensivos agrícolas”.

Os jogos desenvolvidos nas oficinas foram: Andando pelo espaço, Círculo de nós. Batizado mineiro, Hipnotismo colombiano, Jogo do lenço, Floresta dos sons, Homenagem a Magritte, Imagem da opressão.

Após a conclusão dos jogos, finalizamos a oficina com uma roda de conversa em que avaliamos a importância da linguagem teatral com o grupo participante. Estiveram presentes neste encerramento também as professoras Elisabete, de língua portuguesa, e a professora Ludymilla, de artes, que reforçaram a relevância do trabalho com as linguagens artísticas e também sobre o compromisso dos estudantes em multiplicar a formação em suas comunidades

A próxima linguagem artística trabalhada foi a arte plástica/visual com o grafite. No primeiro momento houve a escolha das cores, em que trabalhamos com o sentimento dos estudantes em relação a suas cores favoritas entendendo quais as razões de suas escolhas. O tema do grafite surgiu já nos debates da oficina de teatro, sendo voltado ao pertencimento dos estudantes à comunidade.

A confecção do molde do desenho foi desenhado por uma estudante, e o processo de escolha do desenho ocorreu a partir do caderno de desenho de uma aluna, que tinha vários desenhos, sendo eleito um desenho para ser feito o grafite. Após a escolha, o processo do grafite foi trabalhado com as turmas do vespertino 8º e 9º anos do Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.

Com as turmas reunidas na quadra da escola para a realização do grafite, realizamos um debate sobre a importância da arte na escola. Nesse espaço os estudantes relataram o que é a arte para eles, obtendo como resposta sobre o uso de pinturas, que nas aulas de artes na escola eram feitas pinturas em desenhos disponibilizados pela professora. Alguns alunos deram depoimentos que não

gostavam das aulas de artes pelo fato de haver imposição por parte dos professores, relatando como disciplina insignificante.

Após o debate, foram divididos em grupos, um grupo ficou responsável para fazer o molde do grafite, outro grupo para organizar o material e outro grupo para preparar o muro para a pintura, após a organização do material completo, todos os grupos foram fazer o desenho no muro da quadra. A realização do grafite durou todo o turno da tarde, envolvendo todos os participantes em uma divisão de tarefas.

Após a realização do grafite, voltamos para a sala de aula para fazer a avaliação das oficinas por escrito, onde os alunos relataram que gostaram das aulas pela forma dinâmica das oficinas e que tiveram uma outra compreensão sobre o estudo das artes.



Figura 1: execução do grafite no muro da quadra da escola (arquivo da autora).

b) Percepções dos estudantes

Nesta sessão abordaremos as percepções dos estudantes que, através da produção de uma redação após as oficinas e os debates, puderam avaliar a importância do teatro e das artes na construção do processo pedagógico na escola. O que podemos avaliar foi que, a partir de vários pontos de vista, as percepções foram diversificadas. Sistematizando em tópicos gerais, encontramos:

- A percepção da arte como diversão;
- A arte como superação das dificuldades pessoais e coletivas;
- A arte contribui para buscar os direitos;

- A arte contribui em dizer o não dito;
- A valorização da arte construída pela comunidade.

Destaco abaixo alguns pontos elencados nas redações dentro destes cinco tópicos. Cabe lembrar que, tratando-se de estudantes de uma escola do campo, com todas suas dificuldades, estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com erros de português, o importante aqui é a análise destes, sua percepção da importância das artes trabalhadas (o teatro e o grafite) e o sentido mais amplo da experiência.

É um direito das crianças e dos jovens e um dever dos educadores e da escola possibilitar-lhes a oportunidade de vivenciar experiências estéticas, conhecendo outro tipo de cinema, que lhes agucem a sensibilidade e estimulem mudanças nas formas de olhar, de pensar, de sentir, de tocar e de se relacionar com o mundo. (RAMOS et al, 2010, p.35)

Os autores abordam o direito ao cinema, porém faço aqui esta citação para compartilhar os mesmos direitos às crianças com outras expressões artísticas como o teatro e o grafite. Nossos jovens tem o direito de acessar, produzir, admirar e vivenciar todo tipo de arte, sendo ela o cinema, o teatro, artes plásticas, a literatura e o grafite. Analisaremos a redação da Letícia, 11 anos:

Eu acho importante ter linguagem artística porque é muito divertido e cada vez nós vamos aprender mais e mais, tipo o teatro a gente aprende história legal e também, é muito importante, sem as músicas não ia ter graça e não ia ter dança. Então é isto e mais outras coisas. É arte pra mim e para as outras pessoas também. (Fonte da autora)

Como podemos entender, a síntese do sujeito aqui analisado fala da importância da arte, da arte como diversão, da arte como aprendizado, de olhar para história, de entretenimento. Digo ainda, a arte como superação das relações sociais preestabelecida pela opressão social. Como afirma Rocha, em apresentação ao livro Teatro Político, Formação e Organização Social: “compreendemos que todo processo educativo deve, por natureza, assegurar as diversas dimensões humanas, culturais, históricas e identitárias” (2015, p.8).

O teatro, na minha infância, adolescência e juventude, era visto muito mais como uma forma de entretenimento para os alunos e os pais que assistiam às peças.

Não se pode negar que a arte teatral acaba cumprindo algumas funções psicológicas importantes como a de desinibir e incentivar expressões individuais e até potencializar o trabalho coletivo, o diálogo e o debate. Utiliza o lúdico para desobstruir a tensão dos alunos devido ao acesso de conteúdos obrigatórios nas escolas e permite maior liberdade de expressão e de escolha, tanto das peças quanto dos papéis que cada um pode desempenhar dentro delas, mostrando que é possível expor nosso ponto de vista. (GARCIA, 2015, p. 82)

Neste sentido, a autora relata sua experiência com o teatro na escola, como forma de entretenimento, assim como a Letícia, portanto, as escolas precisam avançar na compreensão do teatro, compreende-lo como algo lúdico, dinâmico, mas trabalhar a dimensão de luta, de debates operantes na construção da coletividade.

A estudante pesquisada Rebeca, de 12 anos, compreende que a arte tem muito a contribuir no aprendizado das pessoas que tem dificuldades de partilhar de suas lutas pelos seus direitos básicos, ou seja, ajudar a superar as dificuldades e lutar pela vida.

Aprender mais, saber com as pessoas tem muita dificuldade de compartilhar as coisas, lutar por sua terra. E que nós somos todos iguais não importa a sua cor ou seu jeito. Se divertir, brincar, conhecer pessoas diferentes, aprender mais novas histórias. (fonte da autora)

Essa percepção dialoga com a de Beatriz, cinco anos mais velha (17 anos):

Trazar as linguagens artísticas para a escola é muito importante, pois sem a arte não somos nada, porque arte é cultura, e costumes, religião, vida, ou seja, a arte é tudo. A arte no teatro nos passa informações culturais e religiões, etc. Sem nos dizer nada, muitas vezes nem precisa falar nada para o público. (fonte da autora)

Para Martins et al (2010), a educação artística trabalha com sujeitos que modificam suas relações entre si, as relações com outros homens e com a natureza. Neste sentido, o teatro contribui em dizer o não dito, em informar o não informado é respeitar as culturas e as crenças diferentes. A escola deve trabalhar, como aponta a estudante acima, as linguagens artísticas na perspectiva de conhecer, informar e transformar a realidade.

A arte é muito importante para ensinar várias coisas, o teatro é um tipo de arte que faz perder a vergonha do palco. O grafite é pura arte que toda comunidade precisa. Música, quem consegue viver sem ela. Uma comunidade que tem teatro, música, e outras coisas que tem a ver com arte, é uma comunidade muito boa, não viva sem arte, ela

é muito importante. Na minha comunidade tem pouca arte, espero que isto mude, mas a pouca arte que temos é muito preciosa, isso é o que dizemos. (fonte da autora)

Como vemos na citação acima de Jessica, 12 anos, a compreensão da importância da arte pela escola é fundamental para o aprendizado. O teatro é visto com a arte de expor suas ideias, o grafite é a arte que toda comunidade deve ter acesso, a música é inspiradora, e é imprescindível. A estudante coloca que sua comunidade tem pouco acesso à arte e tem esperança que essa realidade mude.

De acordo com a pedagogia transversal, a linguagem teatral pode interligar uma gama de assuntos que são discutidos em setores separados, por exemplo, questão agrária e questão racial, patriarcado e latifúndio, meio ambiente e escola, a articulação entre gênero, raça e classe, a relação entre indústria cultural e violência, etc. (ROCHA et al, 2015, p. 30)

Neste sentido, a escola deve produzir arte juntamente com os estudantes, produzir o teatro, o grafite, a música, assim, constituir um movimento artístico que esteja engajada com as lutas da comunidade, que possa debater os direitos, que possa contribuir na formação dos estudantes, em pessoas que lutam e transformam a sua realidade.

Por se tratar de um assentamento, a escola pode, a partir da linguagem teatral e das artes visuais discutir o uso de agrotóxicos na comunidade, a precariedade das estradas e pontes, questões de gênero, raça, e todos os tipos de relações sociais, assim, a pauta das lutas insere-se no processo de aprendizagem na constituição de pessoas que lutam pelo coletivo, que se constitui enquanto lutadores e construtores do próprio futuro e do futuro de sua comunidade.

Grazielle, 15 anos.

Eu acho muito interessante, e também é um jeito das pessoas se comunicarem uma com as outras, expondo suas diferenças sociais e emocionais, de modo que um indivíduo se expressa com o próximo através de movimento, fala, expressa suas tristezas ou alegrias. O teatro em si é um modo das pessoas se comunicarem melhor, além de ser divertido também. Em minha opinião, acho muito importante que uma sociedade haja uma organização cultural, onde os habitantes coloquem em prática suas ideias. (fonte da autora)

A estudante aborda o teatro como ferramenta de expor suas ideias, assim, constituir um debate sobre a realidade em que vivemos. A exposição das contradições sociais, a partir do teatro, faz de forma dinâmica a conscientização das pessoas, e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, a técnica que trabalhada com os estudantes nas oficinas a partir do teatro fórum, faz construir uma relação entre os espectadores e os atores em cena.

Existem muitas possibilidades de discorrermos sobre as manifestações de arte e cultura no campo. Uma das abordagens recorrentes é aquela que busca descrever, com a finalidade de confirmar, a existência de práticas culturais específicas, de manifestações culturais que se perpetuam, influenciadas por algumas ou várias das matrizes étnicas que conformaram nossa população (VILLAS BÔAS, 2016, p.281).

Para a estudante ainda, a sociedade precisa de uma organização cultural, ou seja, que a cultura, a arte, possa ser produzida por todos e não por alguns e consumida por outros. Neste sentido, a arte como um bem comum, como um direito universal e não como mercadoria. A arte e a cultura estão presentes no campo, na comunidade pesquisada, através dos festejos religiosos, como a Folia do Divino, festa esta que trabalha com as partes culturais e artísticas, como a Catira (dança tradicional da festa), entre outros.

Por fim, a reflexão de Larissa Correa, 13 anos.

O teatro é fundamental nas escolas, porque as pessoas podem mostrar os sentimentos, até os problemas da vida em personagem. [...] O teatro é uma organização que pode mudar a violência como uma pequena forma de ser colocado em um personagem que pode virar um simples papel. (fonte da autora)

Para a estudante, o teatro é uma ferramenta para problematizar a realidade, necessário nas escolas, compreender a realidade e poder agir sobre ela. Neste sentido, o teatro nos ajuda a falar sobre os problemas elencados na peça, e como o teatro é político, dentro de nossa perspectiva, compreender a relação da organização social e a vida dos camponeses é fundamental. Ainda para a estudante, temas como violência podem ser debatidos a partir do teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta contínua de grupos elitizados contra o povo determina, no âmbito restrito do teatro, a luta de certas elites intelectuais contra o teatro popular. As elites consideram que o teatro não pode nem deve ser popular. Nós achamos que o teatro não só deve ser popular, mas também deve ser: especialmente, o poder, o Estado, os alimentos, as fábricas, as praias, as universidades, a vida. (AUGUSTO BOAL)

A arte e especificamente aqui em questão a educação artística através das oficinas de Teatro do Oprimido e artes visuais desenvolvidas nas oficinas no Colégio Estadual Vale da Esperança nos trazem através da avaliação das oficinas realizadas pelos estudantes (sujeitos da pesquisa) evidências do papel da arte como ferramenta problematizadora, que auxilia no processo de transformação da forma educacional e social.

O surgimento dos temas e sua escolha pelos educandos para serem trabalhados nas oficinas de teatro como água, desapropriação de terras, agronegócio e agrotóxicos e nas oficinas de grafite temas como gênero e arte na escola, bem como a curiosidade dos estudantes demonstrada durante os debates e oficinas sobre a intencionalidade da multinacional Syngenta presente na escola revela como a arte através dessas oficinas ajuda a desvelar problemas ambientais e sociais e transformar a percepção dos sujeitos da pesquisa.

A arte mostra-se, pela percepção dos educandos, como uma ferramenta pedagógica que deve ser transformada em um bem comum, que ajuda na superação das dificuldades como a de dizer sua palavra, não deixando que outros pensem e falem por você, o que auxilia na superação das relações sociais preestabelecidas pela opressão social. Ela também aflora novos olhares sobre a realidade possibilitando conhece-la e transforma-la.

Pude visualizar através das oficinas, que a arte é uma ferramenta que pode contribuir na democratização da discussão de temas que dizem respeito às sociedades humanas, que nos afeta, que tanto podem causar mudanças na sociedade, quanto podem sofrer mudanças por influência desta. Processo no qual se assemelha a um organismo vivo, no campo simbólico, já que ao mudarmos as

ideias e podemos mudar as práticas também. Trazendo resultados concretos na luta popular por transformação social. E por mais insignificante que nos pareça, nossas ações devem ter grandes relações teóricas, práticas, artísticas e políticas.

A partir desses experimentos realizados e aqui sistematizados, que de alguma forma dão continuidade ao que já foi e tem sido feito com as linguagens artísticas na escola, entendo que existem caminhos para potencializar esse trabalho. Soma-se a essa leitura, o saldo metodológico desta pesquisa que documentou a percepção dos estudantes, permitindo identificar sua elevação do nível de consciência frente ao papel da arte e da cultura.

Quanto aos caminhos enquanto perspectivas futuras, um deles é a percepção vinda das avaliações dos estudantes que a arte deve se integrar no todo da escola, atuando de forma interdisciplinar, inclusive nas disciplinas de ciências e matemática.

Nesse sentido, a arte também deve estar presente nas mobilizações da comunidade em defesa de seus direitos. Num contexto de estagnação dessas lutas, o trabalho com o teatro, por exemplo, pode revelar as contradições internas e externas à comunidade, podendo gerar até um novo ciclo de discussões e reivindicações.

Outras experiências que marcaram o trabalho com artes na escola do Vale da Esperança devem ser repetidas e potencializadas como, por exemplo, a vinda de mais grupos de teatro como a Cia Burlesca, que esteve na comunidade no verão de 2017, e a realização da projeção de filmes, como feita no seminário de tempo comunidade da LEdoC em 2016.

Em síntese, precisamos criar processos contínuos com as linguagens artísticas e a cultura na escola e na comunidade. É frequente o sentimento dos/as educadores/as de que as dificuldades são inúmeras e fazem parte do dia a dia na escola, porém iniciativas como estas contribuem para que sigamos lutando pela melhoria das condições de vida da comunidade e para a conquista da escola do campo que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Cristina Pereira. **Luta pela Educação no Acampamento e Assentamento Vale da Esperança**. Monografia de conclusão de curso - Licenciatura em Educação do Campo: Faculdade UnB Planaltina, Planaltina - DF, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 257-265.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis et al. Estética e Educação do Campo: movimentos formativos na área de habilitação em Linguagens da LEdoC. MOLINA, Monica C.; SÁ, Laís M.(Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSTA, Arnaldo Vieira da. **História e Memória da Luta pela terra e a Construção da Escola do Campo no Assentamento Vale da Esperança**. Monografia de conclusão de curso - Licenciatura em Educação do Campo: Faculdade UnB Planaltina, Planaltina - DF, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa, pesquisa quantitativa, qualitativa e método Misto**. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A. 2010.

LEITE, S.P; MEDEIROS, L.S. Agronegócio. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Pp. 79-94.

MACHADO, Catarina dos Santos. **Formação de educadores e a construção da escola do campo: um estudo sobre a prática no Colégio Estadual Vale da Esperança – Formosa Go**. Dissertação (Mestrado): UnB, 2014.

MELO, Agmar M. C. Jovens do Vale da Esperança, Município de Formosa – GO e a Migração Campo Cidade. Monografia de conclusão de curso - Licenciatura em Educação do Campo: Faculdade UnB Planaltina, Planaltina - DF, 2014.

MENEGAT, Marildo. Da arte de narrar para o reino da liberdade. In: VILLAS BÔAS, Rafael L.; PEREIRA, Paola M.(orgs.) **Cultura, arte e comunicação**. 1ed. São Paulo: outras expressões, 2015. pp. 15-35.

MOLINA, Monica C.; SÁ, Laís M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. MOLINA, Monica C.; SÁ, Laís M.(Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Monica C.; SÁ, Laís M. Escola do campo. In: MOLINA, M. C. LAÍS, M. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 324-330

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2011

PETERSEN, Paulo. Agricultura Alternativa. In: MOLINA, M. C. LAÍS, M. S. et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. pp. 40-46

ROCHA, Eliene et al (Orgs.). **Residência Agrária da UnB: teatro político, formação e organização social, avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1980 ao tempo presente**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SILVA, Marco Antonio Baratto Ribeiro da. **Questão Agrária e Luta pela Terra: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno**. Tese de doutorado em Política Social: Programa de Pós Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 1986.

RAMOS, A.L.A; BRAGA, A.; TEXEIRA, I.A.C. O cinema ocupa a escola do campo. In: MARTINS, A.A. et al (Orgs.). **Outras terras a vista: cinema e educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Pp. 33 – 47.

VILLAS BÔAS, Rafael L. PEREIRA, Paola M.(Orgs.) **Cultura, arte e comunicação**. 1ed. São Paulo: outras expressões, 2015.

VILLAS BÔAS, Rafael L. Práticas Artísticas: experiência, legado e práxis. In: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

XAVIER, Pedro H. G. **Matrizes Formativas e Organização Pedagógica: Contradições na transição da escola rural para escola do campo**. Dissertação de Mestrado em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2016.